

APRENDER A APRENDER - NEOLIBERAL? -

Pedro Demo¹

RESUMO: O texto mostra que “aprender a aprender”, como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas. Num primeiro momento sinaliza as tiradas neoliberais e questiona a noção de “aprender a aprender”, destaca que a escola é lugar da aprendizagem do professor e do aluno, da garantia do direito de todos de aprender bem e reconhecer que é fundamental aprender a vida toda do que preferir arruinar o termo porque seria neoliberal. Não ser neoliberal é importante, mas não a preço do despreparo. Na continuidade, as dinâmicas válidas do aprender a aprender, sinalizam o duplo horizonte entre o direito constitucional de aprender bem e, a percepção de que aprender bem implica captar a necessidade de continuar aprendendo a vida toda. Entende que sejam sinalizações neoliberais flagrantes nessas esquerdas da direita: alfabetizar em três anos, ciclos e promoção automática, Ideb, planos conservadores de educação, escola “integral”, aposta no sistema, novas tecnologias, assistências e assistencialismos e nivelamentos por baixo. No último capítulo discute sobre os grafiteiros e os pichadores, afirmando que há muitos “revolucionários” de plantão, contudo o importante é ter abertura solícita e respeitosa a pontos de vista contrários para aprender a aprender. Assim, nada combate melhor o neoliberalismo que a aprendizagem bem feita na escola e por toda a vida, uma educação capaz de aprender a aprender pode contribuir à medida que instiga um tipo de cidadania sempre aberta, crítica e autocrítica, e capaz de conviver com visões divergentes.

¹ Pós-doutor em sociologia. Professor titular aposentado e emérito da Universidade de Brasília.

R. de Ciências Humanas	Frederico Westphalen	v. 14	n. 22	p. 25 - 53	Jun. 2013. Recebido em: 10 mar 2013 Aprovado em: 03 jun. 2013
------------------------	----------------------	-------	-------	------------	------------------------------------------------------------------

INTRODUÇÃO

De repente, aprender a aprender virou estigma neoliberal. Quem usa esta expressão (aprender a aprender), está *ipso facto* se declarando neoliberal. Certamente, esta expressão vem sendo usada preponderantemente em contextos neoliberais próprios de empresas e propostas privadas de educação, como é o caso de um de seus mentores mais conhecidos, Novak (2009; NOVAK et al., 1984), sem falar em sites múltiplos que usam esta nomenclatura tendencial ou escrachadamente para fins comerciais, não educacionais (How to Learn.com, 2011. Learning to learn, 2011. Learn to learn, 2011. ACE Distance, 2011, Campaign for learning, 2011). Cita-se frequentemente ao educador John Holt: “Já que não podemos saber qual conhecimento será mais necessário no futuro, é sem sentido tentar ensiná-lo previamente. Ao invés, deveríamos tentar inventar pessoas que amam aprender tanto e aprendem tão bem que serão capazes de aprender o que sempre for necessário ser aprendido” (CAMPAIGN, 2011; UNSCHOOLING, 2011). Esta alusão indica desafio pertinente e fundamental para a vida das pessoas, acenando para dinâmicas cruciais da formação, contrárias ao instrucionismo, à memorização, à reprodução (FONSECA, 1998), muito embora não decorra disso que sua fundamentação seja satisfatória (por vezes é cognitivista, como no caso de Fonseca). Já que Holt é visto também como pai da desescolarização (UNSCHOOLING, 2011), em posição similar à de Illich (1971; KAMENETZ, 2010), esta alusão pode insinuar que aprender a aprender dispensaria a escola, ao final das contas. Por mais que a educação não formal venha crescendo avassaladoramente e coloque a escola contra a parede (Rosen, 2010), não se pensa em acabar com a escola. Ao contrário, pensa-se em trazê-la para dentro do século XXI com renovada condição de equalização de oportunidades (AU, 2009; ZHAO, 2009), porque hoje é uma entidade de séculos passados (KNOBEL & LANKSHEAR, 2010; KAMENETZ, 2010).

O estigma de neoliberal é hoje assacado a torto e a direito apenas para ofender e pretensamente arrumar uma superioridade ridícula,

por parte de “revolucionários” de plantão acomodados à sombra de propostas neoliberais inconfessas, também porque, quase sempre, não possuem nenhuma prática alternativa. Quando tentam alguma prática, aparecem coisas como piso salarial de mil reais, alfabetizar em três anos, aumentar os dias letivos, escola “integral”, formação docente apenas “presencial”, ciclos e promoção automática, e assim por diante. Neste texto não enfrento esta gama inteira de questões. Apenas procuro mostrar que “aprender a aprender”, como toda temática naturalmente ambígua, pode ser usada para inúmeros fins e oportunismos, mas igualmente para propostas bem fundamentadas. O abuso não tolhe o uso, assim como o abuso da web 2.0 no mercado não suprime a oportunidade de usá-la de modo adequado na escola, ou o abuso da espiritualidade em declarações de missões empresariais não desfaz sua importância na vida das pessoas e da sociedade (DEMO, 2009; 2009a).

1 TIRADAS NEOLIBERAIS

Um dos panos de fundo do aprender a aprender é a tradição nórdica (neste caso americana) do “*do-it-yourself*” (faça por Você mesmo, autonomamente) (KAMENETZ, 2010; KNOBEL & LANKSHEAR, 2010), voltada para a instigação da autonomia das pessoas, entendendo sempre ajuda mais apropriada como aquela que ajuda tão bem que, logo, o ajudado não mais precisa dela (WIRTH & PERKINS, 2011). Esta ideia vem no conceito de “autoajuda”, mas, que, na prática, é formulada de tal modo a vincular-se submissamente a fórmulas prontas impositivas (DEMO, 2005). Este mesmo truque reaparece na proposta de “empoderamento” do Banco Mundial e instituições similares: postulando que os marginalizados precisam ser “empoderados” por conta de seu direito de cidadania, o que se propõe não é sua condição de protagonistas, mas de comparsas (CAUFIELD, 1998; DEMO, 2000), oferecendo uma inclusão acomodatória. Não é muito diferente do Bolsa-Família: os incluídos neste programa de extrema importância e peso não são protagonistas da superação de sua pobreza, mas “beneficiários” que se acomodam e votam. Esta crítica não desfaz a relevância do Bolsa-Família no plano assistencial – quem tem fome, tem direito de se alimentar

condignamente em qualquer democracia, mesmo nesta democracia fajuta brasileira – mas desvela que apenas a pobreza material é enfrentada, não a “pobreza política” (Demo, 2007). Na prática, não se quer o pobre como protagonista, ou se teme, denotando aí um indisfarçável contexto neoliberal.

A visão do “*do-it-yourself*” faz parte do “*American dream*” (sonho americano), sinalizado pela expectativa tipicamente neoliberal do “*self-made man*” (homem que se faz a si mesmo) ou do “*American way of life*” (modo americano de vida), propugnando a crença facilmente etnocêntrica de que só é pobre quem não trabalha ou não quer trabalhar. Embora esta visão receba muitas críticas (EHRENREICH, 2005; 2009), também por conta de sua pretensão meritocrática (riqueza é signo do mérito, não de exploração e concentração de renda) (AU, 2009), faz parte da cultura nórdica da “ética do trabalho” (BERGER & HUNTINGTON, 2004) a tendência a tratar marginalizados como vagabundos e culpados (KARGER et al., 2003; O’CONNOR, 2001; PAYNE et al., 2001; YUNUS, 2007; LEE, 2001). No entanto, este abuso neoliberal do “*do-it-yourself*” não desfaz sua relevância como motivação crucial para a iniciativa própria, a cidadania organizada, autossustentada e autogerida, princípio consagrado, por exemplo, na pesquisa qualitativa, em especial na sua versão de “pesquisa participante” (DEMO, 2004). Na noção do Teaching Yourself (2011) (Ensinando a si mesmo) aparece esta perspectiva como charme do MIT, embora acentuando “ensino”, em vez de “aprendizagem” – ficaria bem melhor como “*learning yourself*” (aprendendo por si mesmo), como consta do “autoestudo” (GEE & HAYES, 2011)². Não se trata de, por apego obsessivo à autonomia do estudante, largá-lo solto na vida, embora

² Consta nesta proposta *Teaching Yourself* (2011), em sua introdução: “Você sabe como aprender. É parte do que levou Você para o MIT. Todavia, *learning@MIT* está num nível quântico diferente daquele do ensino médio. Docentes aqui não querem que Você regurgite fatos e fórmulas que acabaram de lhe ensinar. Querem que Você entenda os conceitos que ligam um campo a suas partes conjuntas e seja capaz de aplicar esses conceitos em novas situações. Isto não acontece sempre naturalmente: muitos estudantes carecem aprender de novo a aprender. Mas, tratando-se de aprendizagem, não se pode oferecer a mesma coisa a todos (*one size does not fit all* – um tamanho não cabe em todos): não existe um único ‘modo correto de estudar’. Você é o experto acerca do que funciona ou não funciona para Você. Use o material nesta seção para identificar áreas onde Você correntemente poderia desempenhar-se melhor e considerar técnicas que Você pode não ter visto antes”. Olhando com lupa severa, aparecem respingos “neoliberais” nesta formulação (mesmo dizendo o contrário, persistem laivos instrucionistas, propaganda da superioridade da proposta sobre o ensino médio corrente, pano de fundo de uma instituição educacional privada como é o MIT...), mas, no todo, é decente, até porque o MIT, com todos seus possíveis ranços neoliberais, é uma instituição de renome extraordinário.

isto possa facilmente ocorrer. Tais propostas pretendem insuflar este senso pela autonomia prometendo apoio constante, embora um tipo emancipatório de apoio que, dentro da iniciativa privada educacional, vale apenas metade, se tanto: o estudante não pode emancipar-se da instituição, supondo-se que use, adote, maneje o material dessa instituição, sobretudo compre e consuma (ACE DISTANCE, 2011)³.

Aprender a aprender, na prática, vem facilmente acenado como pulo do gato, tanto em termos de implicar alguma magia, inclusive em textos oficiais (GOVERNMENT OF SOUTH AUSTRALIA, 2011; COMMITTEE et al., 2000; NATIONAL COMMITTEE, 1995), quanto de infundas facilidades (BUZAN, 1991; GAY et al., 2008; LINKSMAN, 2001; NEWPORT, 2006)⁴, mas igualmente como proposta adequada de estudo vinculada à formação da autoria (HYERLE, 2008. ROBERTSON, 2008. THOMAS & BROWN, 2011). Ao reconhecer que aparecem propostas acertadas não implica engolir autores e propostas, mas entender como dignos de serem discutidos. Muitos países se interessam pela noção do aprender a aprender, destacando-se hoje Singapura, que, há 15 ou 20 anos não era nada no cenário internacional, e agora rivaliza com os países mais avançados em desempenho escolar. Seu lema oficial é *“teach less, learn more”* (ensinar menos, aprender mais) (DARLING-HAMMOND, 2010), indicando que passou do “ensino” para a “aprendizagem”: a escola é lugar da aprendizagem do professor e do aluno. Como o país não tem maiores recursos, seu recurso maior seria a população bem formada, ecoando aí um contexto neoliberal típico, como consta de Duderstadt (2003): a riqueza das nações são suas pessoas educadas e suas ideias. Visivelmente, o acento é na competitividade globalizada (AU, 2009; ZHAO, 2009). Mesmo assim, o país fez uma guinada extraordinária ao voltar-se para uma pedagogia centrada no direito do aluno de aprender bem, valorizando

³ Consta na ACE Distance (2011) (proposta de estudo online): “Estudar online certamente tem suas vantagens, mas igualmente suas desvantagens. Completando este curso de orientação de 20 horas como pré-requisito determina se Você tem as habilidades necessárias pessoais, computacionais e acadêmicas – bem como a confiança – para participar nos cursos *ACE Distance*. Você pode avançar pelo material no seu próprio ritmo e suporte está sempre disponível a cada passo pelo caminho”. É pertinente reconhecer que estudar online também tem desvantagens. É adequado colocar expectativas elevadas neste tipo de estudo, também para responder às suspeitas de curso arranjado. Suporte estará sempre disponível, implicando consumir o material proposto.

⁴ Veja em especial o livro de Linksmann (2001) (Como aprender tudo rapidamente) e de Newport (2006) (Como tornar-se um Estudante nota 10: As estratégias não convencionais que estudantes universitários usam para pontuar alto, estudando menos)!

ostensivamente o professor. Apesar do contexto neoliberal, haveria muito que aprender aí.

Como Boltanski & Chiapello anotam em seu livro marcante “O novo espírito do capitalismo” (2005), o capitalismo tem sido mais esperto que todos os seus críticos juntos, a começar pela sagacidade de aprender dos que o questionam. Assim, na prática, a noção de aprender a aprender deveria ter sido inventada por educadores interessados em garantir o direito de todos de aprender bem e continuar aprendendo a vida toda. Não foi, porque o sistema educacional facilmente se torna obsoleto e resistente, também em certas esquerdas (MOE & CHUBB, 2009). Como não foi, considera-se mais “lúcido” estigmatizar a expressão, como se terminologias determinassem o curso da história. Enquanto a escola anda a passos de cágado, se é que anda, o capitalismo voa mundo afora e à velocidade da luz, empenhado em renovar-se constantemente, ainda que – como propriedade persistente de sua artimanha vital – continue girando em torno da produção da mais-valia (AU, 2009). A renovação é usada, pois, de modo argutamente ambíguo: de um lado, acompanha os tempos, em especial as novas tecnologias (GREEN, 2010; FUCHS, 2008); de outro, muda para não mudar. Assim como o capitalismo se dispõe a aprender das esquerdas e tem sido muito exitoso nisso, a ponto de tornar-se “pensamento único” para desgosto das esquerdas (BAKAN, 2004), não seria desavisado aprender de algumas desenvolvimentos capitalistas. Por exemplo, tenho criticado a “empregabilidade”, porque, exigindo que o trabalhador continue sempre atualizado, estudando, aprendendo, o sistema capitalista não tem qualquer compromisso com ele. Mesmo assim, no conceito de “empregabilidade” há dinâmicas úteis que apontam, por exemplo, para a importância decisiva de aprendermos a estudar para podermos nos renovar sempre. Ocorre facilmente em ambientes educacionais contaminados por “revolucionários” de plantão que, a título de espírito crítico, não se aceitem certas terminologias, porque teriam um “pecado original”. Podem ter, sim. Mas quando se torna obsessão, o feitiço vira contra o feiticeiro, como é o caso notório da “pedagogia histórico-crítica”: embora seja proposta de extraordinária importância, também por ser patrimônio nosso, facilmente se contradiz, quando, por exemplo: I) acha que é a única versão crítica

possível da pedagogia, esquecendo que uma ideia só é crítica, se for plural; ideia “única” é “fixa”, ou seja, mórbida; II) enquanto a tudo critica, não se coloca jamais como objeto da crítica, ou seja, não seria criticável; para cúmulo da contradição, ainda alega que seria “relativismo” criticar a pedagogia crítica...; III) sendo a autocrítica a coerência da crítica, não faz sentido questionar e impedir de ser questionado (DEMO, 2011).

Pode-se questionar a noção de “aprender a aprender”, como faço aqui neste texto, não só porque cabe, mas principalmente porque só podemos compartilhar ideias criticamente, valendo a autoridade do argumento, não o argumento de autoridade. No entanto, em muita estigmatização afoita do aprender a aprender não vai apenas visão rasa da questão, preconceituosa, mas principalmente enorme dor de cotovelo: como é difícil não reconhecer que é fundamental aprender a vida toda, prefere-se arruinar o termo porque seria neoliberal. Não ser neoliberal é importante, mas não a preço do despreparo.

2 DINÂMICAS VÁLIDAS DO APRENDER A APRENDER

O que mais interessa no aprender a aprender é sua referência emancipatória, apanhando bem a politicidade da aprendizagem, como pretendia Paulo Freire (2006). É uma pena que o neoliberalismo queira apropriar-se disso, mas isto apenas desvela o quanto é importante este olhar e esta dinâmica. Em termos mais explícitos, aprender a aprender indica que o fruto mais apreciável de processos educacionais realmente formativos é fazer do educando sua própria oportunidade. Quando falamos de equalização de oportunidades e achamos que educação é seu motor principal (não único), em geral não percebemos um curto circuito aí embutido: para equalizar oportunidades, não basta oferecer a mesma oportunidade (isto no máximo empataria o jogo); é imprescindível oferecer algo muito mais elevado, por conta do atraso dos marginalizados (ARUM & ROKSA, 2011). Neste sentido, educação garante menos equalização de oportunidades, do que a chance de tornar o educando seu próprio móvel principal na geração de oportunidades. Na escola temos o avesso frontal disso: I) aprende-se muito pouco, quase nada, esvaziando ostensivamente o discurso das esquerdas sobre

“transformação social” da educação (no eco de Paulo Freire) (1997); II) não se oferece nada de importante para os marginalizados; ao contrário, garante-se uma escola pobre para o pobre, na qual certas esquerdas se encontram alegremente com a direita e juntas dançam a mesma valsa; III) mantém-se o mesmo paradigma instrucionista, medieval, porque é patrimônio intocável dessas esquerdas e da direita, dando a impressão que se prefere um povo ignorante e manipulável ou se teme gente que sabe pensar; IV) mantém-se o repasse curricular estrito, embora sempre muito mal feito, negando aí mesmo a politicidade da aprendizagem e que poderia ser arma poderosa contra a subordinação dependente; V) não se atina para a pobreza política (DEMO, 2007), ao arrepio de discursos chochos sobre cidadania popular, dificultando romper os grilhões que unem o oprimido ao opressor, ou, como dizia Paulo Freire: enquanto o oprimido esperar do opressor sua libertação, não a terá, ou a terá a gosto do opressor, quer dizer, a mesma “libertação” do Banco Mundial e de tantas instituições da direita neoliberal (CAUFIELD, 1998; O’CONNOR, 2001); VI) a escola persiste centrada no professor, porque se vê nela um espaço apropriado de mobilização e poder por certas esquerdas, ainda que ridiculamente insignificante, nunca como plataforma emancipatória dos marginalizados, mas como lugar da aula copiada feita para ser copiada; VII) a valorização docente se espatifa fragorosamente nos mil reais de piso salarial e nas pedagogias que não conseguem produzir sequer um profissional da alfabetização.

Aprender a aprender sinaliza duplo horizonte:

a) primeiro, **o direito constitucional de aprender bem**, razão maior da escola e da presença dos professores; observando que, na população de 15 a 17 anos, somente 55% concluíram o ensino fundamental ao final da primeira década desse século, e que a maior parte dos concluintes não sabe grande coisa por obra da promoção automática, este direito não se aprumou minimamente, à revelia dessas esquerdas e dessa direita, cúmplices da mesma miséria escolar; de fato, assim como o PSDB foi a esquerda da direita (do PFL, àquela época, hoje DEM), o PT continua sendo a esquerda da direita (do PMDB), com resultado muito similar: apesar do investimento maciço no Ideb – uma proposta em si entranhadamente neoliberal

(veja abaixo) – a aprendizagem não sobe em termos reais, por mais que os números se mexam perceptivelmente, porque esta ascensão é falsa (encobre a promoção automática, os testes vão sendo facilitados com o tempo para permitir resolução mais garantida, passa-se o ano apenas estudando para o teste, e assim por diante); bastaria olhar para o desempenho da escola privada, literalmente empacado, em especial no ensino médio: em três pontos do tempo (2005, 2007, 2009), seu Ideb é 5,6, não saindo do lugar; quer dizer, direita e essas esquerdas fazem a mesma pedagogia instrucionista, garantindo para todos, mas mais especificamente para os mais pobres, uma oferta inacreditavelmente inepta, imbecilizante; como se crê em “aula”, a cura viria do aumento de aula (agora o MEC fala em aumentar em 20 dias o ano letivo), ignorando que aumentar aula nunca teve qualquer efeito visível no desempenho escolar dos alunos; de novo, direita e certas esquerdas se abraçam neste baile fúnebre e corrupto;

b) segundo, **a percepção de que aprender bem implica captar a necessidade de continuar aprendendo a vida toda**; o problema dessa ideia, não é de ser tão cultivada em ambientes neoliberais, mas de implicar transformações dramáticas na escola, em especial no professor que, carece, além de valorização extremamente maior socioeconômica (salários entre R\$ 5 e 6 mil reais mensais), formação muito mais acurada e sempre renovada; em grande parte a resistência ao aprender a aprender provém dessa preguiça: ter de continuar estudando; é bem mais confortável dar aula copiada, contar com a cópia discente e outra cópia na prova; enquanto se vitupera aprender a aprender como coisa neoliberal, aula copiada e cópia discente seriam ações “revolucionárias”, e que se tornam ainda mais ridículas quando acobertadas por Gramsci ou mesmo por Vigotski, como se esses autores tivessem sido tão desatentos; para esses autores, os trabalhadores e as classes subalternas em geral necessitam da melhor proposta educacional possível, emancipatória, alternativa, empoderadora, não de cacotismos neoliberais que apenas confirmam seu confinamento na miséria; a noção de que é preciso continuar aprendendo a vida toda pode carregar esta promessa: manter-se como responsável primeiro pelas próprias oportunidades, protagonista de seu destino, inventor de seu futuro, essas, sim, ideias cruciais para Gramsci e Vigotski.

No seu nível mais barato, aprender a aprender sinaliza que a aprendizagem é dinâmica que não se conclui, por ser parte autopoiética de todo ser vivo, em especial no ser humano. Muitos chamam de formação continuada ou permanente, mas não se percebe o quanto esta proposta pode ser neoliberal. Por exemplo, a indústria nacional das “semanas pedagógicas”, sustentada em grande parte pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais, e mais ainda pelos agentes das conferências, conferencistas e decorrentes piqueniques, de cunho privado naturalmente, aponta para sua irrelevância como sustentação da aprendizagem dos estudantes. Sequer é importante para os professores, primeiro, porque comparecem os que querem (ou seja, os que são problema menor ou nenhum); segundo, os que não comparecem (entre eles extensas esquerdas que já sabem tudo não têm mais nada a aprender de ninguém) não cessam de falar mal, questionar, sem apresentar qualquer alternativa; terceiro, feitas, em geral, de “aulas” camufladas, mesmo quando se fala de “oficinas” ou eventos mais participativos, replicam o mesmo ambiente da escola: instrucionista até ao âmago. Resultado: os professores escutam um bando de conferencistas, muitos talvez dotados de mensagens relevantes, em especial quando são pesquisadores e dotados de práticas alternativas pertinentes, mas, voltando à sala de aula na próxima segunda-feira, continham dando a “mesma aula”... Coisa marcadamente neoliberal. Como aprender não é o negócio da direita e de certas esquerdas – dá trabalho, implica mudar de vida, acarreta cuidar de aluno por aluno, etc. – não há interesse em mudança profunda escolar, entendendo-se, então, por mudança coisas apenas cosméticas, como aumentar em 20 dias o ano letivo. Não precisamos de 220 dias de aula, mas precisamos de 220 dias ou muito mais de aprendizagem. Este compromisso está fora de cogitação.

Entendo que sejam sinalizações neoliberais flagrantes nessas esquerdas da direita:

a) alfabetizar **em três anos**: como diz Grossi (2004), que nunca foi esquerda da direita (por isso está hoje escanteada), todo aluno, por mais pobre que seja, pode alfabetizar-se num ano (IRIZAGA, 2002), desde que tenha um professor e escola à altura; quem precisa de três anos não é o estudante; ao final, é coisa pobre para o pobre, redondamente neoliberal;

b) **ciclos e promoção automática:** equivocadamente inspirados em Vigotski (zona do desenvolvimento proximal), parte-se do aluno para abraçar sua miséria como ponto de chegada; é fundamental partir do aluno (por exemplo, de seu linguajar próprio), mas não é menos fundamental que aprenda a dominar a língua culta, porque é nesta que vai confrontar-se com os mais privilegiados; não se deve reprovar, porque é direito de todos cumprir os nove anos do ensino fundamental, mas, com a promoção automática, troca-se de fraude apenas; a escola, quando é coisa pobre para o pobre, abriga efeito imbecilizante ostensivo, cultivando a pobreza política dos marginalizados;

c) **Ideb:** embora, como proposta de avaliação oficial estandardizada, seja cabível (constitucionalmente mandatária), esconde gosto neoliberal inconfundível, como atesta a crítica avassaladora mundial, em especial norte-americana e das esquerdas compromissadas com a emancipação dos marginalizados (AU, 2009; ZHAO, 2009; NICHOLS & BERLINER, 2007; DARLING-HAMMOND, 2010; APPLE, 1995; DE LISSOVOY & MCLAREN, 2003); não levando em conta a multiculturalidade histórico-cultural dos estudantes e seus direitos às necessidades próprias, os testes tendem a consolidar as clivagens, precisamente como Amsden dizia a respeito da “ascensão do ‘resto’” (2009): países emergentes só emergem, se produzirem conhecimento próprio, começando do começo, não se submetendo às “regras de jogo” do capitalismo internacional, porque é um jogo sem regras; empurrando o Ideb os professores para “ensinarem” apenas o que cai no teste, isto apenas consagra a vantagem dos estudantes mais ricos, sem falar na deturpação curricular crescente (AU, 2009); a sustentação de tais exames (há outros, além do Ideb, como Enem, Enade, etc.) desvela o quanto o neoliberalismo é forte, impondo uma bota única a todos os países, levando de roldão essas esquerdas alegres, esperneando apenas para dar a entender que possuiriam algo alternativo e que nunca aparece;

d) **planos conservadores de educação:** o PNE (Plano Nacional de Educação), embora detenha virtudes palpáveis, entre elas da mobilização social, é um panfleto sofrível, para dizer o mínimo, tendo como um de seus percalços mais incisivos apostar

nesse sistema visivelmente caduco, como faz a direita também: escolas e universidades privadas sempre supõem, quando falam em mudar, manter o mesmo sistema, com firulas cosméticas aqui e ali; sobretudo, não se questiona a aula, o instrucionismo; não se toca no déficit astronômico de professores de ciência e matemática, porque isto faz parte do mesmo projeto de oferecer ao pobre uma coisa pobre; exige-se que a formação docente seja “presencial”, denotando que tais esquerdas ainda não descobriram as novas tecnologias, sobretudo não a querem descobrir, porque, se as aproveitarmos minimamente bem (e vai ser compulsório com o tempo), acarretam decorrências drásticas para escolas e professores – o mau uso delas não elimina o argumento, também porque as ofertas presenciais são clamorosamente ineptas; não se questiona a universidade, em grande parte porque o Mec é conduzido por professores federais e similares e que buscam manter o *status quo*; propalam-se os mil reais de piso salarial como conquista – em parte, pode-se engolir, porque agora temos pelo menos isso – enquanto na prática é uma ofensa ao professor: ninguém estuda matemática ou ciência para ganhar esta esmola; coloca-se como eixo principal “gestão democrática”, uma referência em si importantíssima (é meio e fim em educação), mas que se esvazia logo por completo: *se o estudante não aprende, não há nada para gerir*; a direita reclama desse plano apenas que é verboso, declamatório, não temendo outras consequências, porque não as haverá; com discursos aparentemente alternativos, muda-se para não mudar, como faz o capitalismo frente às críticas que sempre recebe;

e) **escola “integral”**: equivocadamente proposta no eco da “escola de tempo integral” (ETI) ou seu arremedo, é uma escola que apenas aumenta as aulas, sem qualquer incidência na aprendizagem discente; sequer se aprende dos erros históricos (que também ajudei a cometer no tempo de Darcy Ribeiro) (COELHO & CAVALIERE, 2002; CASTRO & LOPES, 2011; DEMO, 2011), por exemplo, que com o mesmo professor só pode resultar a mesma escola, ou seja, ETI implica professor especificamente formado para tanto, exclusivo (de manhã e de tarde), que não dê aula, mas organize para os estudantes “tempos de estudo” para que eles, todos os dias, produzam conhecimento próprio e sejam avaliados processualmente

pelo que produzem, e assim por diante; em vez de acertarmos uma “outra” escola que garanta, finalmente, o direito de aprender bem aos marginalizados, mantemos a mesma precariedade, enfeitada de adornos completamente secundários, como o aumento de aula; a impressão que se tem é que se faz esforço nítido para adequar a escola, seja qual for a promessa de mudança, ao formato neoliberal;

f) **aposta no sistema**: é talvez o chão mais comum entre a direita e certas esquerdas “revolucionárias” – à revelia dos dados e análises críticas (SAVIANI, 2005), inclusive de comparações internacionais nas quais sempre aparecemos na rabeira, não se retiram conclusões mais profundas e incisivas, restando a esperança amarrotada desde sempre de que uma reformazinha daria conta do recado, entre elas semanas pedagógicas, escola “integral”, alfabetização em três anos, pedagogias apenas presenciais, etc.; primeiro, é cada vez mais claro que, sem devida valorização docente (salários expressivamente melhores, e formação decisivamente mais aprimorada e atualizada), nada frutifica na escola; ele não resolve tudo, obviamente, mas é peça chave; segundo, o instrucionismo é rota certa do subdesenvolvimento, significando em termos miúdos claros, que, sem produção própria de conhecimento, só temos chance de nos mantermos como sucursais colonizadas; terceiro, o desafio mais premente é aprender bem, coisa que o sistema obstaculiza como pode, sempre que pode, em tudo que pode; não é sistema de aprendizagem, mas de ensino, para que o marginalizado se mantenha na margem, o que se torna tanto mais abusivo quando se apelam para autores como Gramsci, como se ele tivesse sido irresponsável a tal ponto (ACHLESENER, 2009);

g) **novas tecnologias**: vendo novas tecnologias apenas como artefatos neoliberais – que em geral são de fato (MOROZOV, 2011) – certas esquerdas se esquivam de as enfrentar, em grande parte porque elas impõem mudanças docentes radicais, ou porque, frente a experiências malsucedidas de “educação à distância”, tudo é rebaixado a artimanha neoliberal (DEMO, 2009); primeiro, o mercado neoliberal está sabendo, mais que todas as esquerdas e mesmo a direita juntas, aproveitar-se das novas tecnologias para turbinar-se ainda mais globalmente, tendo elas se tornado signo maior da própria globalização (CASTELLS, 1997; 2003; 2004); ponto de discórdia constante é a questão do “presencial”, dogma das

didáticas instrucionistas e de professores que se imaginam o centro da aprendizagem docente, à revelia da mediação de Vigotski; ignorando que cursos presenciais são tão precários quanto os outros, porque o problema do instrucionismo não é superado, aposta-se nos presenciais porque permitem controle disciplinar direto; ao mesmo tempo, não se buscando um mínimo de atualização tecnológica (fluência tecnológica), em parte por comodismo, em parte por ideologias de resistência (por sinal, inúteis), em parte por apego curricular e didático tradicional, os “revolucionários” de plantão apresentam-se como turma obsoleta que vai à guerra globalizada com estilingue; o que se busca preservar a qualquer preço, não é a aprendizagem, mas a aula e o controle disciplinar da sala de aula, na qual certas esquerdas se pintam como próceres da evangelização alternativa e que desemboca tristemente na vala neoliberal, se levarmos em conta que isto apenas atrasa a vida dos estudantes: eles precisarão inapelavelmente, em suas vidas pessoais e no mercado, de fluência tecnológica elevada e cada vez mais sofisticada (GEE & HAYES, 2011; THOMAS, 2011); neste espaço, as contradições são lancinantes: enquanto se busca resistir, não por amor à aprendizagem, mas por questão de desatualização gritante, as novas tecnologias passam por cima como fogo abrasador, consumindo tudo à sua volta, em especial discursos primitivos; como a pedagogia, em geral, não toma conhecimento, as discussões e práticas das novas tecnologias são feitas por outros acadêmicos, à revelia da pedagogia, que, com isso, só vai ficando ainda mais para trás (SHAFFER, 2006; PRENSKY, 2010); como o neoliberalismo não aprecia atrasos tecnológicos, certas esquerdas não conseguem sequer jogar o jogo para poderem suplantá-lo; é só atraso; no entanto, o questionamento das novas tecnologias é urgente e indispensável, em especial para podermos oferecer reais chances de aprendizagem, não de inclusão apenas neoliberal (MOROZOV, 2011; CARR, 2010); é fundamental contrapor-se ao determinismo tecnológico (MOROZOV, 2011);

h) **assistências e assistencialismos:** à revelia de discursos emancipatórios apenas verbais, sobretudo assassinando Gramsci e Paulo Freire em suas propostas de emancipação popular, os “revolucionários” de plantão cedem àquilo que dificilmente seria mais neoliberal: incluir a população marginalizada em ofertas assistenciais

que logo desandam em assistencialismos, tal qual ocorre no Bolsa-Família; assistências são devidas por direito de cidadania, mas assistencialismos são truques de acomodação inclusiva na margem do sistema, que qualquer partido da direita faria com entusiasmo incontido; mantendo-se o pobre como beneficiário apenas, não se fomenta seu protagonismo, porque, como diriam Gramsci e Paulo Freire, não se teme ao pobre com fome; teme-se ao pobre que sabe pensar; como a direita sempre fez, certas esquerdas abusam de projetos sociais tecnocráticos, elaborados em Brasília e impostos de cima para baixo, em nome dos pobres, já que os autoritários sempre sabem o que é melhor para os outros (WEISSHEIMER, 2006); a direita sempre quis combater a pobreza apenas socioeconômica, tanto porque é mais fácil de medir, controlar, dominar, quanto porque é maneira sagaz de não tocar profundamente no sistema de apropriação da renda gerada pelo trabalho; nunca quis, porém, tocar na pobreza política, porque implicaria colocar o sistema contra a parede e admitir o pobre como protagonista; certas esquerdas – aquelas que são esquerda de direita – fazem precisamente o mesmo, friamente;

i) **nivelamentos por baixo**: um exemplo típico: em Belém (Outeiro) foi construída uma Escola Bosque para mil alunos, enfiada no bosque, com arquitetura ecológica compatível, também para servir de referência central da educação ambiental do município; uma escola do futuro, com amplos espaços, auditório espaçoso, locais de estudo e encontro, biblioteca, etc.; ademais, conseguiu-se remuneração diferenciada para os docentes; advinda outra gestão (de certa esquerda “revolucionária”), a título de que era uma proposta elitista e neoliberal, acrescentaram-se mais mil alunos, deturpando completamente a proposta e, naturalmente, nivelando por baixo; em vez de construir outra escola, já que a demanda era imensa, rebaixou-se a escola a coisa pobre para o pobre (DEMO, 2011a); outros exemplos: alfabetizar em três anos; escola integral; formação docente exclusivamente presencial; ciclos com promoção automática, e assim vai; nada é mais neoliberal do que oferecer ao pobre uma proposta pobre, tendo como resultado confirmar sua pobreza e exclusão.

3 GRAFITEIROS E PICHADORES

Grafitheiros – dizem eles – são artistas que produzem arte usando espaços públicos, sem afrontá-los. Pichadores sujam as ruas, levados por impulsos de aparecer às custas de muros alheios. Assim são muitos “revolucionários” de plantão, quando tacham a outros de “neoliberais”, não porque o sejam, mas porque se desvela o quanto tais “revolucionários” o são, num modo ainda mais insidioso, porque são, no fundo, peças manipuladas daquilo que pretendiam condenar. Aham que chamando a outros de neoliberais, automaticamente se curam disso, revelando ao mundo como são puros e superiores, tal qual em igrejas fundamentalistas: para ir ao céu há que condenar os outros, sem conhecimento de causa, porque o céu é propriedade particular de alguns; com o dízimo pode-se até comprar um “lote” no paraíso. Colocando em termos esta discussão, primeiro, vamos reconhecer que aprender a aprender tem sido slogan neoliberal constante. No entanto, esta sofreguidão do neoliberalismo por essa ideia só a torna ainda mais fundamental, porque o neoliberalismo não correria atrás do que não vale nada. Segundo, o abuso desta noção não desfaz suas propriedades, como tentei mostrar neste texto. De fato, é uma ideia que está no bojo de todas as grandes teorias da aprendizagem, exceto naquelas que se plantam em ideias fixas pretensamente críticas (DEMO, 2011): quando se unem crítica e autocrítica, ela reaparece como referência maior, porque ser autocrítico implica repensar-se continuamente, prosseguindo interminavelmente na caminhada da aprendizagem. É próprio de “revolucionários” de plantão não estudar mais, seja porque já sabem tudo, seja porque, de repente, estudar é coisa neoliberal! Críticos sem autocrítica são figuras que tipicamente não estudam, porque postulam críticas não criticáveis, uma contradição infame.

Enquanto perdemos tempo com diatribes sem fim, não resolvemos o mínimo dos mínimos: a aprendizagem escolar. Nem o que a direita propõe (apenas reformar este sistema, aprofundando o instrucionismo, por exemplo, aumentando aula), nem o que certas esquerdas propõem (manter esta pedagogia medieval que só atrasa os marginalizados) são aceitáveis, num lado porque excluir é questão de mérito (AU, 2009), noutro lado, porque incluir fica apenas na

margem (DEMO, 2007). A escola pública, onde estudam 90% dos estudantes brasileiros no ensino fundamental, mantém-se como coisa pobre para o pobre: nela não há chance real de aprender bem, em grande parte por conta do massacre histórico do professor. Pagar mal é típica fórmula neoliberal, seguindo um discurso contorcido de que, conforme o mercado, os professores recebem o que lhes cabe. Em outro momento, os neoliberais reconhecem que anos de estudo impactam em mais de 80% nos salários (resultado de regressão linear mal feita, desde a noção de “anos de estudo”, já que se pode chegar ao 9º ano em condição analfabeta ou quase) (IOSCHPE, 2004). Deixando isso de lado e sendo esse impacto uma proeza docente, porque teria o docente de ser um profissional rebaixado? Segundo dados da PNAD de 2006, as remunerações docentes apresentavam-se extremamente baixas, estando apenas o Distrito Federal acima dos 3 mil reais mensais. Pernambuco aparecia com o menor salário (24% do DF, um pouco mais de 800 reais) – estranha por demais, tendo em vista que Arraes governou esse Estado duas vezes e sempre houve por lá Secretários(as) de Educação da esquerda. Que esquerda! Ao mesmo tempo, Sergipe tinha o terceiro maior salário do país. Sendo estado nordestino, sinaliza que salários são sobretudo questão política: havendo sindicato mais bem organizado e atuante, é possível progredir mais facilmente (DEMO, 2008).

A vinculação de educação ao mercado é típica desde sempre no contexto de países capitalistas, representando ainda expectativa comum familiar: mandam-se os filhos à escola para que tenham, no mercado, melhor sorte que os pais. Não admira, pois, que educação pública sempre seja assediada pelas forças do mercado, para que corresponda a suas expectativas de produtividade e competitividade (AU, 2009; ZHAO, 2009). Não seria diferente com a noção de aprender a aprender, que, embora se aninhe no centro de todas as teorias importantes de aprendizagem, hoje parece presa neoliberal. Facilmente se tributa esta noção a Dewey e a outros próceres da educação norte-americana, apenas como tática de descarte, o que não passa de ignorância. Primeiro, Dewey é um autor discutível, como todos, e nem por isso menos importante. Segundo, nunca me vinculei mais de perto a esse autor, porque minha origem não está na pedagogia, mas na sociologia da educação e na importância da

aprendizagem para a cidadania popular (DEMO, 2004). Terceiro, mesmo assim, descartar é atitude afoita e imprópria, porque, quando se lê apenas o que se quer ouvir, não se ouve nada, tendo como resultado ideias fixas. Aprender dos que pensam divergentemente é um dos horizontes mais fundamentais do aprender a aprender, algo que se torna tanto mais visível em plataformas digitais abertas, como blogs⁵. Não é possível comparecer como autoridade, porque só vale a autoridade do argumento. Quem está habituado a ser “autoridade”, a ter a última palavra, sobretudo a desferir aula instrucionista, considera que esta condição é “relativista”, postulando, ao fundo, verdades universais como se fossem evangelizadores. Nosso “evangelho” é a “força sem força de melhor argumento”, na formulação de Habermas (DEMO, 2011b), a alma da cidadania que sabe pensar. De novo e sempre, assaca-se facilmente que esta visão é neoliberal, em parte porque, sendo Habermas um autor extremamente híbrido e flexível (mistura filosofia com sociologia, linguística, epistemologia, multiculturalismo etc. e dialoga com infínitos autores e opositores) e não tendo levado em conta desafios dos países em desenvolvimento, além de ter publicado reconstruções do marxismo (1983; 1989), só pode ser figurinha neoliberal.

Tomemos o exemplo de um autor de muito bom porte, como Montañó (2002) e sua crítica mais que oportuna do Terceiro Setor. Defensores do Terceiro Setor (hoje já é uma discussão menos candente, embora a questão não seja menos grave) facilmente recorrem a Habermas para alegar a importância de espaços alternativos para além do Estado, correndo-se o risco de retirar o Estado do espaço da cidadania popular. Montañó faz extensa crítica a Habermas, à luz dos questionamentos conhecidos de Mészáros (2004), dizendo a certa altura: “Habermas sente-se à vontade para afirmar que as teses marxianas não oferecem hoje uma análise satisfatória do ‘capitalismo tardio’. Segundo ele, ‘para a ortodoxia marxista é difícil explicar a intervenção governamental, a democracia de massas e o *welfare*

5 Veja meu blog no site: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br>>. É um blog “acadêmico”, que lida com textos pesados e longos, também para se afastar de ambientes espalhafatosos e conturbados. Os textos podem ser comentados e eu preciso lidar com todos os comentários, em especial com os críticos.

state. Com isto, nosso autor demonstra total desconhecimento das análises desenvolvidas dentro da tradição marxista, que, quase com exclusividade, permitem um real entendimento destas questões do capitalismo monopolista consolidado e maduro” (MONTAÑO, 2002, p. 92). A reconstrução do marxismo por Habermas é, certamente, objeto de questionamento, porque, na prática, é uma reinterpretação entre outras. Dizer, porém, que Habermas “demonstra total desconhecimento das análises desenvolvidas dentro da tradição marxista” é uma sacação destemperada, que se torna ainda mais, ao aludir que a tradição marxista, “quase com exclusividade, permite um real entendimento destas questões do capitalismo monopolista consolidado e maduro”. Interpretações exclusivas ou mesmo “quase exclusivas” são formulações religiosas de textos e contrateixos sagrados ou malditos, que não cabem no mundo do conhecimento científico. Também tenho minhas queixas contra Habermas, por exemplo, de sua visão não estratégica do agir comunicativo (BOURDIEU, 1996), de seu “mofo kantiano” como expressa Sfez (1994), de sua visão excessivamente eurocêntrica, etc. Mas não diria que, lembrando Mészáros, Habermas teria produzido “um amálgama teórico, eclético e oportunista, justificador das atuais relações de dominação” (MONTAÑO, 2002, p. 104). O próprio porte acadêmico de Habermas não recomendaria reduzi-lo a cinzas, porque isso apenas atesta visão afoita do crítico. Um modo rápido de descartar é chamar a Habermas de neoliberal...

Em termos práticos, é gesto de censura e lembra sempre a cautela extraordinária de Paulo Freire (1997): é bem possível que o oprimido, libertando-se do opressor, se torne o próximo opressor; basta que seja alçado a uma posição de poder. Educar para a autonomia implica sempre conviver com a autonomia dos outros. Ver nessa prudência um relativismo é ideia fixa, profundamente doente, porque peticiona ser dono da verdade. O lado sarcástico dessa sacação é que, à revelia do discurso já desconexo, recai no que condena: assim como o neoliberalismo vê como uma de suas maiores glórias ter-se alçado à condição de “pensamento único”, certas esquerdas também postulam inteligência exclusivamente capaz de interpretação da realidade e dos outros. Chamar a alguém de neoliberal é um dardo censurador, para calar o oponente, já que a

razão estaria exclusivamente no lado de quem se propõe adversário iluminado, revolucionário, do neoliberalismo. Olhando as práticas, facilmente descobre-se que tais críticos, como regra, não possuem prática convincente nenhuma, até porque não colocariam em risco suas posições privilegiadas (por exemplo, ocupar a direção de um Diretório Acadêmico), escondendo-se atrás de discursos insidiosos e ofensivos. Bastaria observar o recuo típico de certas esquerdas com respeito ao que, no início, se chamava de “pesquisa participante” (DEMO, 2004), implicando identidade ideológica estrita e fatal com os marginalizados, retirando-se todas as consequências, sobretudo entrar corpo a corpo na mesma luta. Mas, como ninguém é de ferro, sugeriu-se logo a “pesquisa-ação”, também uma proposta pertinente, mas que exime o pesquisador da luta frontal: basta que restitua os dados à comunidade. Não estou dizendo que isso seja condenável, porque, sendo a vida tão complexa, cada qual precisa decidir sobre o nível de compromisso ideológico que pretende e pode assumir. Gramsci foi até às últimas consequências: morreu sozinho e abandonado. Ele, sim, foi “intelectual orgânico”. Entre nós, restou apenas o charme.

Aprender a aprender exige abertura solícita e respeitosa a pontos contrários de vista, porque parte do reconhecimento de que, como diria Habermas (1989), verdade é *pretensão de validade*, que pressupõe, pois, negociação entre verdades conflitantes. Ver-se “discutível”, ou seja, capaz de aprender das críticas, é coisa que a maioria dos críticos mais detesta, em especial em certas esquerdas (sem falar da direita, é claro). No entanto, saber aprender dos críticos está na alma do aprender a aprender, ainda que o neoliberalismo – mais esperto que todos nós juntos – tenha se apropriado disso sarcasticamente.

CONCLUINDO

Nada combate melhor o neoliberalismo que aprendizagem bem feita na escola, porque pode forjar o cidadão capaz de reagir como sujeito. Esta politicidade da aprendizagem, como sempre propôs Paulo Freire (2006), é que permite a emancipação, por conta de uma condição própria da dinâmica formativa: **o formando se torna seu**

próprio garante. Autoria e autonomia são, pois, signos impactantes da emancipação, em especial porque é muito mais cômodo lidar com o pobre que não sabe pensar. O fato de que as esquerdas, quase como regra, adotaram a assistência como “política social” praticamente única, indica um ranço soviético inaudito, ou seja, que o Estado é o garante da cidadania, respondendo ao liberalismo com o equívoco oposto. Nem o mercado é maldito, nem o Estado é santo. Basta olhar para nosso Estado: uma figura ajoelhada no altar do mercado – ninguém é mais “funcionário público” (no mau sentido) do que muitos empresários, sem falar nos políticos que passam a vida espoliando recursos públicos. Não segue que Estado seja necessariamente depravado, mas segue que é “instância delegada de serviço público”. Não funda a cidadania. Antes, dela decorre. O Estado não é o que diz ser ou quer ser, mas aquilo que a cidadania o faz ser e querer. Um Estado capaz de regular o mercado em prol da sociedade ainda está para surgir. Nem a proposta soviética conseguiu. No entanto, esta perspectiva é uma das glórias das esquerdas: impor ao mercado a condição de meio para fins sociais, usando para tanto o Estado. Quem, no entanto, entrega seu destino ao Estado, faz a mesma besteira que entregar ao mercado. Destino não se entrega a ninguém. É preciso colocar, à frente de tudo, a cidadania. Educação capaz de aprender a aprender pode contribuir para esta empreitada homérica e hercúlea, à medida que instiga um tipo de cidadania sempre aberta, crítica e autocrítica, e capaz de conviver com visões divergentes. Frequentemente tenho a impressão de que a direita não quer isso, e certas esquerdas acabam se acomodando nessa modorra, quando observo que governos mais à esquerda não têm qualquer pudor de oferecer ao pobre coisa pobre. Assim como o PT, à revelia de seu discurso, chafurdou-se no poder sem pejo quando chegou ao poder, penso que muitas esquerdas estão apenas esperando sua vez. A sociologia sempre garantiu: o revolucionário de hoje pode facilmente ser o reacionário de amanhã; basta que chegue ao poder.

LEARNING TO LEARN

- Neoliberal? -

ABSTRACT: This paper shows that “learning to learn” as all thematic course ambiguous, can be used for numerous purposes and opportunism, but also for well-founded proposals. Initially the signals taken neoliberal and questions the notion of “learning to learn”, says that the school is a place of learning the teacher and student, the guarantee of the right of all to learn well and recognize that it is essential to learn for life rather than because it would ruin the term neoliberal. Neoliberal is not important, but not the price of unpreparedness. Continuing, the dynamics valid learning to learn, demonstrate the double horizon between the constitutional right to learn well, and the perception that learning involves capturing well the need to continue learning throughout life. Understands that these are blatant signs neoliberal left from right: literacy in three years, cycles and automatic promotion Ideb, Conservative education plans, school “full”, betting system, new technologies, and assists assistencialismos and leveling down. In the last chapter discusses the graffiti artists and taggers, stating that there are many “revolutionaries” on duty, however it is important to be open and willing to respectful views contrary to learn how to learn. So, nothing better combat neoliberalism that learning done well in school and throughout life, an education capable of learning to learn can contribute as instigates a type of citizenship always open, critical and self-critical, and able to live with visions divergent.

Keywords: Learning. Neoliberalism. Education.

REFERÊNCIAS

ACE DISTANCE. **Academic & Career Entrance**. 2011 Disponível em: <<http://www.acedistancedelivery.ca/learn-to-learn.php>>.

ACHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo**. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: LiberLivro, 2009.

AMSDEN, A.H. **A Ascensão do “Resto”**. Os desafios ao Ocidente de economias com industrialização tardia. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

APPLE, M. W. **Education and Power**. N.Y.: Routledge, 1995.

ARUM, R. & ROKSA, J. **Academically Adrift**. Limited learning on college campuses. Chicago: The University of Chicago Press, 2011.

AU, W. **Unequal by Design**. High-stakes testing and the standardization of inequality. London: Routledge, 2009.

BAKAN, J. **The Corporation**. The pathological pursuit of profit and power. New York: Free Press, 2004.

BERGER, P. L. & HUNTINGTON, S.P. (Org.). **Muitas Globalizações**: diversidade cultural no mundo contemporâneo. São Paulo: Record, 2004.

BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. **The new spirit of capitalism**. London: Verso, 2005.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BUZAN, T. **Use both sides of your brain**: new mind-mapping techniques. N.Y.: Plume, 1991.

CAMPAIGN FOR LEARNING. **Learning to learn home page**. 2011. Disponível em: <<http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/learninginschools/121/index.asp>>.

CARR, N. **The Shallows**: What the internet is doing to our brains. W.S. New York: Norton & Company, 2010.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. The information age: economy, society and culture. Oxford: Blackwell, 1997. v. 1.

CASTELLS, M. **The Internet Galaxy**: Reflections on the internet, business, and society. USA: Oxford University Press, 2003.

CASTELLS, M. (Ed.). **The Network Society**. A cross-cultural perspective. Northampton: Edward Elgar, 2004.

CASTRO, A. & LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 19, n. 71, abr./jun. 2011.

CAUFIELD, C. **Masters of illusion**. The World Bank and the poverty of nations. New York: Henry Holt and Company, 1998.

COELHO, L.M.C. & CAVALIERE, A.M.V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DARLING-HAMMOND, L. **The Flat World and Education**. How America's commitment to equity will determine our future. London: Teachers College Press, 2010.

DE LISSOVOY, N. & MCLAREN, P. Educational 'Accountability' and the violence of capital: A Marxian reading. **Journal of Educational Policy**, n. 18, v. 2, p. 131-143. 2003.

DEMO, P. **Educação pelo Averso**. Assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa participante**. Saber pensar e intervir juntos. Brasília: LiberLivro, 2004.

DEMO, P. **Autoajuda**. Uma sociologia da ingenuidade como condição humana. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEMO, P. **Pobreza Política**. A pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEMO, P. Salário de Docente Básico. **Ciências Sociais Unisinos**, v.

44/3, p. 186-198, 2008.

DEMO, P. **Educação hoje**. “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P. **Qualidade humana**. Campinas: Papirus, 2009a.

DEMO, P. **Pedagogias “Críticas”** – Mais uma. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2011.

DEMO, P. **Pensando e fazendo Educação**. Experiências e inovação educacional. Brasília: LiberLivro, 2011a.

DEMO, P. **A Força sem força do melhor argumento**. Ensaio sobre “novas epistemologias virtuais”. Brasília: Ibict, 2011b.

DUDERSTADT, James J. **A University for the 21st Century**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

EHRENREICH, B. **Bait and Switch**. The (futile) pursuit of the American dream. New York: An Owl Book, 2005.

EHRENREICH, B. **Bright-Sided**. How the relentless promotion of positive thinking has undermined America. New York: Metropolitan Books, 2009.

FONSECA, V. **Aprender a aprender**. A educabilidade cognitiva. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRENDER, G. **Learning to learn**: strengthening study skills and brain power. Nashville: Incentive Publications, 2004.

FUCHS, C. **Internet and Society**. Social theory in the information age. London: Routledge, 2008.

GAY, L. R., MILLS, G. E., AIRASIAN, P. W. **Educational Research**: competencies for analysis and applications. N.Y.: Prentice Hall, 2008.

GEE, J. P. & HAYES, E. R. **Language and learning in the digital age**. London: Routledge, 2011.

GOVERNMENT OF SOUTH AUSTRALIA. Department of Education and Children's Services. **Learning to learn**. 2011. Disponível: <<http://www.learningtolearn.sa.edu.au/>>.

GREEN, L. **The internet**. Oxford: Berg, 2010.

GROSSI, E. P. **Por aqui ainda há quem não aprende?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOW to learn.com. 2011. Disponível em: <<http://www.howtolearn.com/>>.

HYERLE, D. N. **Visual tools for transforming information into knowledge**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

ILLICH, I. **Deschooling Society**. New York: Harper Collins Publishers, 1971.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**. O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

IRIZAGA, K. F. **Alfabetizando de março a dezembro: relato de uma prática docente.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

KAMENETZ, A. **Diy U** – Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. White River: Chelsea Green Publishing, 2010.

KARGER, H. J., MIDGLEY, J., BROWN, C. B. (Eds.). **Controversial issues in social policy.** New York: Allyn and Bacon, 2003.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (Eds.). **DIY Media** – Creating, sharing and learning with new technologies. Oxford: Peter Lang, 2010.

LEARN to learn. **Improving the ability to learn ... for a lifetime.** 2011. Disponível em: <<http://www.learntolearn.com/>>.

LEARNING to learn. 2011. Disponível em: <<http://www.rod.beavon.clara.net/learning.htm>>.

LEE, J. A. B. **The empowerment approach to social work practice.** Building the beloved community. New York: Columbia University Press, 2001.

LINKSMAN, R. **How to learn anything quickly.** N.Y.: Barnes and Noble Book, 2001.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MOE, T. M. & CHUBB, J. E. **Liberating learning:** technology, politics, and the future of American education. New York: Jossey-Bass, 2009.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROZOV, E. **The net delusion:** the dark side of internet freedom. New York: PublicAffairs, 2011.

NATIONAL COMMITTEE ON SCIENCE EDUCATION STANDARDS AND ASSESSMENT & NATIONAL RESEARCH COUNCIL. National Science Education Standards. Washington: National Academies Press, 1995.

NEWPORT, C. **How to become a straight-a student**: the unconventional strategies real college students use to score high while studying less. N.Y.: Three Rivers Press, 2006.

NICHOLS, S. L. & BERLINER, D. C. **Collateral damage**. How high-stakes testing corrupts America's schools. Cambridge: Harvard Education Press, 2007.

NOVAK, J. D. **Learning, creating, and using knowledge**: concept maps as facilitative tools in schools and corporations. London: Routledge, 2009.

NOVAK, J. D., GOWIN, D. B., KAHLE, J. B. **Learning how to learn**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

O'CONNOR, A. **Poverty Knowledge**. Social science, social policy, and the poor in Twentieth-Century U.S. History. Princeton: Princeton University Press, 2001.

PAYNE, R. K., DEVOL, P., SMITH, T. D. **Bridges out of Poverty**. Strategies for professionals and communities. New York: Aha! Process, Inc., 2001.

PRENSKY, M. 2010. Teaching Digital Natives – Partnering for real learning. Corwin, London.

ROBERTSON, W. H. **Developing problem-based curriculum**: unlocking student success utilizing critical thinking and inquiry. Dubuque: Kendall Hunt Publishing, 2008.

ROSEN, L. D. **Rewired** – Understanding the iGeneration and the way they learn. New York: Palgrave, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SFEZ, L. **Crítica da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SHAFFER, D. W. How computer games help children learn. New York: Palgrave, 2006.

TEACHING Yourself. 2011. Disponível em: <<http://web.mit.edu/uaap/learning/teach/index.html>>.

THOMAS, M. (Ed.). **Deconstructing Digital Natives**. Young people, technology and the new literacies. London: Routledge, 2011.

THOMAS, D. & BROWN, J. S. **A New Culture of Learning**: cultivating the imagination for a world of constant change. N.Y.: CreateSpace, 2011.

UNITED STATES OF AMERICA. National Academy of Sciences. **How people learn**: brain, mind, experience, and school: expanded edition. Washington: National Academy Press, 2000.

UNSCHOOLING. **Wikipédia**. 2011. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Unschooling>>.

WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa Família**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

WIRTH, K.R. & PERKINS, D. Learning to Learn. 2011. Disponível em: <<http://www.macalester.edu/geology/wirth/learning.pdf>>.

YUNUS, M. **Creating a world without poverty**. New York: Public Affairs, 2007.

ZHAO, Y. **Catching up or leading the way**. Chicago: Association for Supervision & Curriculum Development, 2009.